

MÉNDEZ SANTOS, MARÍA DEL CARMEN

UNIVERSIDAD DE ALICANTE, ALICANTE, ESPAÑA

HIDALGO GALLARDO, MATÍAS

UNIVERSIDAD DE BÉRGAMO, BÉRGAMO, ITALIA

PANO ALAMÁN, ANA

UNIVERSIDAD DE BOLONIA, BOLONIA, ITALIA

ACERCAMIENTO AL FENÓMENO DE LA DISCRIMINACIÓN LABORAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

BIODATA

María del Carmen Méndez Santos (macms@ua.es). Profesora ayudante doctora, Departamento de Filología española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante. Licenciada en Filología Hispánica, DEA en Lengua y Sociedad y doctora en Lengua Española por la Universidad de Vigo. Disfrutó de diferentes becas de investigación predoctorales y de contratos de investigación. Es profesora de ELE desde 2005. En 2008 ganó una Beca Lectorado de la AECID para trabajar en Armenia. Su perfil internacional se completa con estancias laborales en universidades de Rumanía, Ucrania y Japón. En 2018-2019 obtuvo una beca de investigación José Castillejo para trabajar sobre desmotivación y aprendizaje de léxico en la Universidad Nacional de Irlanda-Galway. Forma parte de su Grupo de investigación de Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (ACQUA).

Matías Hidalgo Gallardo (matiashidalgogallardo@gmail.com). Docente de lengua española y traducción en el Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Extranjeras de la Università degli Studi di Bergamo. Doctor en Lingüística Aplicada, con una tesis sobre Disponibilidad Léxica en ELE por la que obtuvo el Premio de Investigación de Tesis Doctoral ASELE 2018, máster en Estudios Superiores de Lengua Española, máster de profesorado en lenguas extranjeras y licenciado en Traducción e Interpretación. Es, además, traductor jurado en la combinación inglés-español, responsable de formación en ProfeDeELE.es y colaborador de la escuela online Tu escuela de español. Su principal línea de investigación se centra en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, con especial interés por la selección léxica, los métodos de enseñanza del vocabulario y la disponibilidad léxica.

Ana Pano Alamán (ana.pano@unibo.it). Profesora de Lengua española, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Universidad de Bolonia. Sus principales áreas de investigación son el análisis lingüístico y pragmático del discurso digital y de los discursos político y periodístico en español. Ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales dentro de estos ámbitos y en relación con fenómenos lingüístico-pragmáticos como la ironía, la negación, la atenuación o la conversación. Es autora de la monografía *Dialogar en la Red. La lengua española en chats, emails, foros y blogs* (Peter Lang, 2008) y co-autora de *El discurso político en Twitter* (Anthropos, 2013) y *El español coloquial en las redes sociales* (Arco Libros, 2013). Es miembro de la Junta directiva de la Asociación internacional de Estudios de Discurso y Sociedad (EDiSo) y forma parte de proyectos dedicados al estudio de la lengua en los medios de comunicación y en entornos digitales.

RESUMEN

La enseñanza de ELE goza de mucho éxito en la actualidad y sigue ganando terreno en muchos países por lo que la demanda de profesorado ha aumentado. No obstante, al no haber estudios de grado reglados en general hay cierta informalidad en la profesión. Esta situación junto con otros aspectos como la falta de reconocimiento, la temporalidad o la estacionalización han generado una fuerte precariedad en el sector con lo que ello conlleva para los docentes. Uno de los síntomas de esta es la discriminación laboral. Para conocer la situación del profesorado de ELE se ha realizado un primer estudio preliminar y descriptivo. Para ello se realizó un cuestionario en línea basado en estudios anteriores, aunque adaptado a los objetivos específicos de este sector al que respondieron 674 personas. El instrumento tenía 50 preguntas de tipo abierto y cerrado. Las preguntas abiertas fueron analizadas por clústeres temáticos y procesadas en el programa QDAMiner Lite. Los resultados apuntan que un alto porcentaje de profesores han sufrido discriminación especialmente por su edad. Seguidamente los otros factores que más provocan situaciones discriminatorias son género y origen. En estas categorías se subsumen casos como el acoso sexual, la falta de credibilidad en la profesionalidad por la juventud del docente o la no contratación por no tener un acento o hablar una variedad del español que no se considera prestigioso.

PALABRAS CLAVE: discriminación, laboral, edad, género, procedencia, orientación sexual, profesorado, ELE.

APPROACH TO THE PHENOMENON OF LABOR DISCRIMINATION IN THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Spanish as a foreign language teaching is very successful nowadays and continues to gain ground in many countries and the demand for teachers has increased. However, as there are no regulated undergraduate studies in general, there is a certain informality in the profession. This situation, together with other aspects such as lack of recognition, temporality or seasonality have generated a strong precariousness in the sector with what this entails for teachers. One of the symptoms of this is job discrimination. In order to know the situation of Spanish as a foreign language teachers, a first preliminary and descriptive study has been carried out. For this purpose, an online questionnaire based on previous studies was carried out, although adapted to the specific objectives of this sector. 674 people responded to it. The instrument had 50 open and closed questions. The open-ended questions were analyzed by thematic clusters and processed in the *QDAMiner Lite program*. The results indicate that a high percentage of teachers have suffered discrimination, especially because of their age. Likewise, the other factors that most cause discriminatory situations are gender and origin. In these categories, cases such as sexual harassment, lack of credibility in professionalism due to the youth of the teacher, or non-hiring due to not having an prestigious accent or speaking a variety of Spanish that is not considered influential are subsumed.

KEY WORDS: discrimination, employment, age, gender, origin, sexual orientation, teachers, Spanish as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

Según el último informe del Instituto Cervantes (2019: 5), se calcula que en el mundo estudian español como lengua extranjera (en adelante, ELE) cerca de 22 millones de personas. De hecho, junto con el inglés, el francés y el chino se disputa los primeros puestos de idiomas más estudiados. En concreto, no son pocos los países que reportan un incremento del interés por el castellano como Costa de Marfil (Bangoura, 2019: 15), Islandia (Concheiro, 2017: 21), Turquía (Navarro Carrascosa, 2017: 1), China (Rada, 2019; Hidalgo-Gallardo y Yang, en prensa), entre otros. Esta situación implica necesariamente la formación y la contratación de profesorado. Así pues, aunque la disciplina de la Lingüística aplicada es relativamente joven y se distribuye de manera dispareja por los diferentes países, no es menos cierto que ya existe la formación especializada y profesionalizada para enseñar castellano. En particular, son numerosas las instituciones públicas dedicadas a ello, como, por ejemplo, el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ancira González, 1990), el mencionado Instituto Cervantes o el Instituto Caro y Cuervo de Colombia, que en 2016 inició la maestría de ELE.

Todo este caldo de cultivo, como señala Baralo (2014), ha creado en los últimos cuarenta años una fuerte profesionalización del sector, dejando atrás estudios más generales del hispanismo interesados en la cultura, la literatura u otros aspectos, para centrarse en lo que implica la Lingüística aplicada. Esta transformación (o la falta de ella) se ha percibido en muchos centros universitarios de todo el mundo (Pastor Cesteros, 1998; Guevara, 2017, por citar algunos testimonios) en los que cada vez hay más estudiantes de español con fines

prácticos y menos con objetivos puramente teóricos o filológicos. Esta situación es fruto de las nuevas necesidades en el contexto mundial de la globalización, el auge del turismo internacional, el utilitarismo que se le da a los idiomas en la perspectiva neoliberal, la mayor facilidad para la difusión de productos culturales a través de Internet, etc.

En consecuencia, cada vez son más las personas que se especializan en la enseñanza del español como lengua extranjera, de hecho, el perfil del profesorado descrito por Muñoz Basols *et al.* (2017) apunta a un creciente nivel formativo, ya que en su muestra el 60.8% posee un máster universitario. Este hecho parece lógico dado que apenas hay estudios de grado específicos en ELE, sino que la mayor parte de la formación que se ofrece es de posgrado. No obstante, como apuntaban Bombarelli y Gómez Asencio ya en 2010, salvo en universidades e instituciones de prestigio, lo que abundan son contratos por obra o servicio, contratos parciales o incluso por horas. Esto define, como apuntan estos autores, rasgos como la temporalidad, la estacionalidad, la desprofesionalización y la precariedad, entre otros. En particular, en este trabajo nos interesa destacar su reflexión sobre esta última característica. La precariedad del profesorado de ELE deviene de la escasa proporción de contratos indefinidos, de que está ligada a la demanda y de que raramente los contratos son a tiempo completo. Este año en particular, con la situación de la Covid-19, se da por perdida la temporada o muy difícilmente mantenible¹, con lo que la precariedad que ya acuciaba al sector se ha visto multiplicada.

Esta precariedad del sector ya apuntada en 2007 por González Martínez *et al.* se caracteriza también, además de por los rasgos ya

¹ Noticia sobre centros afectados de FEDELE: <https://fedele.org/plataforma-de-centros-afectados/>.

descritos, por el pluriempleo de muchos docentes, ya que se suelen completar los salarios con frecuencia con clases privadas. Esta tendencia se atestigua como frecuente en otros trabajos en diversos países (como Albania, Leal Valladares y Prodani, 2017; Bulgaria, Granero Navarro, 2017; Rumanía, Alemany Giner, 2017, entre otros). De hecho, la percepción de la mayoría de los informantes sobre la situación de la profesión en la investigación de González Martínez *et al.* (2007) es que esta era problemática o muy problemática y un alto porcentaje se preocupaba por la inestabilidad del empleo, los salarios, la falta de reconocimiento social y el intrusismo profesional. En esta línea, Bruzos Moro (2017) señala que el discurso del español como un activo económico aboca a esa situación precaria por la mercantilización del lenguaje y de la educación, ya que, al no haber una titulación oficial, desde muchos sectores se prefiere la mano de obra barata, aunque no especializada porque el discurso público no se centra en la excelencia académica, sino en la “experiencia” vivida durante el aprendizaje y con frecuencia en contextos de inmersión. Ello implica, en muchas ocasiones, visitas culturales, salidas con el profesorado en contextos más informales, etc.

Dadas estas circunstancias sociohistóricas, es posible entender que el sector de la enseñanza de ELE es, en líneas generales, precario, con contratos inestables, con bajas retribuciones, con dificultades de acción colectiva o sin sindicación, sin un horizonte claro sobre la duración del empleo, que incumple las normas legales y en el que se dan frecuentes discriminaciones por razón de sexo, edad, procedencia, etc. (Neffa, 1985; Etala, 1985; Recio, 1988). Es en este marco donde nace en España, por ejemplo, la asociación ProfesiónELE² cuyo fin es organizar al profesorado para reivindicar sus derechos laborales y mejores condiciones.

² Página web: <https://profesionele.weebly.com/>.

Con todos estos antecedentes en mente, este grupo de investigación decidió comenzar en 2018 un estudio sobre la precariedad de manera actualizada y más detallada recogiendo el testigo de trabajos anteriores y completándolos. Ese estudio está en prensa, y a raíz de parte del cuestionario que se centraba en preguntas sobre la discriminación, surge el presente artículo, ya que, dados los testimonios recogidos, se mostró como una necesidad acuciante profundizar en el tema. Por esa razón los factores de discriminación analizados aquí son orientación sexual, género e identidad de género, edad y origen, aunque pudieran estudiarse otros muchos más, partimos de los atestiguados en la primera muestra y en el futuro se plantea poder ampliarlos.

2. MARCO TEÓRICO

En 2012, la Organización Internacional del Trabajo (en adelante, OIT) en un simposio organizado sobre la precariedad apuntaba que una de las tendencias que más se había incrementado en las últimas décadas era la inseguridad laboral. Esta se concreta en salarios dignos, protección, estabilidad o el goce de sus derechos. En esa misma línea, por poner otro ejemplo institucional, el Parlamento Europeo (2016) estableció como marco para categorizar los empleos como precarios el hecho de que las personas trabajadoras no tengan seguridad sobre su duración (trabajos temporales, contratos de duración determinada) y que tengan pocos derechos y compensaciones económicas.

Además de estas circunstancias, la precariedad también repercute en la falta de poder reivindicar esos derechos laborales por la misma

situación creada. Así, en muchas ocasiones, las discriminaciones que se sufren no se pueden denunciar por miedo a la pérdida del empleo.

En este trabajo se seguirá la definición de la OIT (1958) de discriminación:

1. A los efectos de este Convenio, el término *DISCRIMINACIÓN* comprende:

a) cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación;

b) cualquier otra distinción, exclusión o preferencia que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo u ocupación que podrá ser especificada por el Miembro interesado previa consulta con las organizaciones representativas de empleadores y de trabajadores, cuando dichas organizaciones existan, y con otros organismos apropiados.

2. Las distinciones, exclusiones o preferencias basadas en las calificaciones exigidas para un empleo determinado no serán consideradas como discriminación.

3. A los efectos de este Convenio, los términos *EMPLEO* y *OCUPACIÓN* incluyen tanto el acceso a los medios de formación profesional y la admisión en el empleo y en las diversas ocupaciones como también las condiciones de trabajo.

A continuación, se presenta un panorama general introductorio y, por ello necesariamente parcial e incompleto, de los fenómenos de discriminación atestiguados en los resultados en la investigación y por lo cual se hace necesario primero conceptualizarlos y describirlos.

La experiencia de discriminación es multivariable, ya que depende de la cultura de cada empresa, del ambiente laboral, del sector productivo, de la edad y del empoderamiento social del colectivo, etc.

Además, en ocasiones puede darse una discriminación interseccional, ya que una persona puede pertenecer a varios colectivos minorizados.

2. 1. DISCRIMINACIÓN POR ORIENTACIÓN SEXUAL

Tal y como reporta la OIT en los resultados de un trabajo de investigación llamado PRIDE (*Promoting Rights, Diversity and Equality in the World of Work*) (2015a), es común para las personas LGBT enfrentar “situaciones de discriminación en el trabajo a causa de su orientación sexual y/o identidad de género”. Esta situación de desigualdad les afecta desde la escuela, pues el acoso escolar dificulta el proceso y los resultados, teniendo esto consecuencias en sus futuras perspectivas de empleo.

Ya llegada la etapa laboral este clima de hostigamiento social provoca que, en muchas ocasiones, haya un ocultamiento preventivo de su orientación (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2017) (en adelante, IMIO) para evitar el acoso, ya que a menudo la causa de discriminación “es la percepción de no conformidad con la heteronormatividad” (PRIDE, 2015a: 2). Esto puede ocurrir en la etapa previa a la contratación, hecho que provoca que en las entrevistas se evite hablar de la vida privada o se cambie el nombre de la pareja porque se teme que ese dato impida que se formalice la relación laboral.

Esta situación es especialmente grave en más de setenta países donde ser homosexual es un delito y hay leyes específicas para punirlo (ILGA, 2019). No obstante, esta no es la única situación de desventaja, dado que en zonas donde no hay una ley concreta en contra, también se produce la discriminación en otros aspectos como la evitación de mostrarse como son o la petición de fingir heteronormatividad en

algunos centros de empleo. También se informa (OIT, 2015a: 2) de que se encasilla a estas personas en ciertos tipos de trabajos, dados los estereotipos sociales que se crean. Esto también puede conllevar dificultades en ascensos laborales.

En Argentina las conclusiones de la OIT para el PRIDE (2015b) constatan una diferente discriminación en función de cada una de las orientaciones, ya que se percibe mayor tolerancia al hombre homosexual que, por ejemplo, a las mujeres lesbianas. En el PRIDE (Carcedo Cabañas *et al.*, 2016) de Costa Rica se atestigua una fuerte discriminación laboral generalizada, aunque también señala que en empresas internacionales esto se modera. En Tailandia (Suriyasarn, PRIDE, 2015: 62), se reportan casos de burlas, insultos, e incluso de violencia física en el trabajo.

Ahlstedt (2018) realizó un estudio sobre las preocupaciones de las personas jóvenes sobre el mercado laboral. La muestra incluye informantes de Finlandia, Noruega, Reino Unido, Canadá, Estados Unidos y Australia. En esta investigación se comprueba que la elección de una carrera laboral se ve condicionada por su orientación sexual y este tema es una preocupación real. Karel (2016) también señala que en la UE “discrimination towards and harassment of LGBT people in the workplace appear to be a widespread problem”.

En lo que respecta al sector educativo, estas tendencias de discriminación constatadas siguen la misma línea e incluso se reportan casos en los que manifestar la orientación sexual implican la posibilidad de despido: “In terms of Turkish law, in article 27 on the Law of Elementary and High School Teachers Promotion and Discipline Number 1702, teachers can be fired from their posts if they

are found to have behave in the way it is viewed as impure” (Muedini, 2018: 39).

Aunque es inabarcable para este artículo revisar la situación de la discriminación por orientación sexual país a país, es posible afirmar con los datos de los estudios internacionales citados que este es un fenómeno extendido, aunque pueda variar en forma e intensidad.

2.2. DISCRIMINACIÓN POR GÉNERO E IDENTIDAD DE GÉNERO

La discriminación de la mujer en el ámbito laboral ha sido y es un fenómeno global que ha dado pie a numerosos estudios con enfoque de género.

La situación de las mujeres en el trabajo en zonas geográficas como la UE es, en términos graduales, mejor que la que se constata en otros países. En la línea de evitar esa discriminación, se ha emitido más de una decena de documentos legislativos³. A pesar de ello, como se señala en Eurofound (2020: 81), la brecha de género se mantiene: “Be it sectoral or occupational, vertical or horizontal, gender segregation in the EU appears pervasive despite the attention it has received so far and the efforts made to tackle the issue”. Los aspectos en los que se concreta esa discriminación son la brecha salarial, la distribución desproporcionada por sectores en función de los estereotipos de género, mejores perspectivas de desarrollo de la carrera para los hombres, entre otros. En Colombia, Nuñez (2018) afirma que los sesgos de tipos de trabajos que pueden realizar hombres o mujeres se mantienen, es más, constata que las mujeres de estatus económico bajo, especialmente empleadas domésticas o asistentes de oficinas, se enfrentan al acoso laboral de manera

³ Dato extraído de su web:

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=158&langId=es>.

cotidiana. En México, Horbath y Gracia (2014) explican que, debido a la falta de igualdad de oportunidades de educación, las mujeres tienen una amplia desventaja en aquellas profesiones que requieren menos formación y están asociadas al trabajo doméstico. No obstante, la discriminación también se produce en sectores donde la formación educativa es más alta. Por ejemplo, estos autores comentan que en el ámbito académico las mujeres ocupan menos cargos de responsabilidad administrativos porque se le presupone el doble perfil de cuidadora del hogar, en otras palabras, la conciliación familiar es algo que les compete a ellas, no a sus parejas. En este aspecto las preguntas que —aunque en muchos países son consideradas ilegales— se formulan en las entrevistas de trabajo sobre la intención de tener descendencia o, simplemente, el hecho de que se dé por supuesto, son un factor de discriminación. Además de esta discriminación estructural hacia las mujeres, también se constatan casos de acoso sexual o infravaloración de las habilidades que poseen simplemente por los roles de género que subyacen en la sociedad. En este último caso podemos destacar, por ejemplo, la falta de capacidad de liderazgo percibida.

En el sector educativo la situación sigue las mismas tendencias, ya que como señalan Cole y Hassel (2017: XV), “academic culture reflects institutional and patriarchal sexism”.

En cuanto a la identidad de género, es necesario destacar que, aunque en este trabajo no se han constatado testimonios al respecto, las personas transexuales son las que enfrentan las formas “más severas” (OIT, 2015a: 2) de discriminación laboral. Su apariencia, la falta de un documento de identidad que refleje su género y su nombre o la reticencia al uso de los baños, por poner ejemplos, son algunas de las discriminaciones más patentes que sufren.

2.3. DISCRIMINACIÓN POR EDAD

Como señala Tomás Jiménez (2013), aunque la edad no aparece explícitamente citada como factor en muchos documentos sobre la discriminación laboral, esto no se puede interpretar como una falta de exhaustividad de esos listados, sino como una inclusión de los factores más extendidos o conocidos. De hecho, la discriminación por edad o *edadismo* -como se ha dado en llamar en español para traducir el término inglés *ageism*, que consiste en “the stereotyping, prejudice, and discrimination against people on the basis of their age” (Organización Mundial de la Salud⁴)- es un fenómeno extendido. No obstante, a pesar de ello, esta discriminación es más silenciosa que el racismo o el machismo, porque socialmente está más aceptada (Officer y De la Fuente Nuñez, 2018). Esta puede darse por ser considerado demasiado joven o por ser considerado demasiado mayor. De hecho, Solà i Monells (2016) explica que la edad media requerida en los anuncios de trabajo en España, por poner un ejemplo, se sitúa en torno a los 32 años. De las ofertas de empleo analizadas, solamente el 4.04% de aquellas perfiladas por edad abarcaban personas mayores de 45 años, que en ese estudio parece ser que son las peor paradas en cuanto, al menos, a los requisitos previos de acceso al trabajo. Como destaca González Ortega (2001), la petición en una oferta de empleo sobre la edad máxima parece que se relaciona con la escasez de tiempo laboral que implica la relación contractual, hecho que provoca una limitación en la rentabilización económica por parte de la empresa. Esta tendencia es apreciable, salvo que, como señala, el requerimiento esté relacionado con las aptitudes necesarias para desempeñar el trabajo. Por ello, como señala Ayala del Pino (2005) en su comentario sobre la sentencia de

⁴ Como explican en su web: <https://www.who.int/ageing/ageism/en/>.

la Audiencia Nacional en una denuncia contra Iberia por una oferta de empleo para tripulación de cabina al establecer una edad de entre 18 y 25 años, se recomienda legislar para evitar que en las ofertas de empleo haya una descripción discriminatoria de rangos de edad, salvo que estén directamente relacionadas con la ejecución del trabajo.

Esta discriminación se asocia también a estereotipos que se dan en ciertas sociedades sobre las capacidades de jóvenes y mayores. A los primeros se les toma por inexpertos, con poca experiencia o ganas de trabajar, a veces. Esto a su vez también genera contrapartidas positivas para el empleador, ya que se les suele considerar más maleables, así como que al estar empezando exigen menos sus derechos laborales. A las personas de más edad se las etiqueta como frágiles, dependientes, enfermizas, con problemas de memoria, poco flexibles, etc., como recoge en su informe el Portal Mayores⁵. Si a eso le sumamos, los mencionados costos de formación, la edad de jubilación cercana o posibles bajas de salud, se conforma un argumento de discriminación social basado en el imaginario colectivo. De hecho, en un estudio del IMIO (2017: 23) realizado en España, pero que también tiene en cuenta datos europeos, en una pregunta sobre qué aspectos pueden causar desventaja a la hora de elegir entre dos candidatos con las mismas habilidades y cualificaciones, el que más puntuaba tanto en la media europea como española por encima de orientación sexual, etnia, el aspecto físico..., era la edad de la persona candidata especialmente si esta supera los 55 años. Solo un 16% de la media europea y un 21% de la media española consideraba que tener menos de 30 años podría ser una desventaja. En la República Checa, Pfeiferová (2012) constata

que la discriminación por edad es considerada por el 87% de los informantes como un fenómeno muy frecuente en este país.

En suma, aunque este tipo de discriminación es más novedosa dentro de los estudios sobre el tema, queda demostrado a través de esta revisión de investigaciones que es un fenómeno global y frecuente.

2.4. DISCRIMINACIÓN POR PROCEDENCIA

Esta categoría no consta en muchos trabajos generalistas sobre discriminación, sino que más bien suele presentarse relacionada con la etnia. No obstante, en este campo de trabajo, la enseñanza de lenguas extranjeras, este aspecto es crucial por (1) el extendido mito de que una persona nativa enseñará mejor la lengua que una no nativa, ya que, como señala Guevara (2017: 11), se considera que “El docente nativo (...) representa el contacto con la lengua y la cultura viva de España e Hispanoamérica”. Además, (2) otra discriminación subsumida dentro de la procedencia es la distinta valoración y prestigio que se le da al profesorado en función de su nacionalidad u origen. La última consecuencia de este aspecto se materializa en (3) la discriminación por la(s) variedad(es) diatópica(s) que se emplea.

En primer lugar, es necesario destacar que el debate sobre profesorado nativo-no nativo ha generado y sigue generando la publicación de incontables trabajos (Medgyes, 1992, 2001; Flynn y Gulikers, 2001; TESOL, 2006; Selvi, 2011; Mahboob y Golden, 2013; Ghalamallah, 2015; Zhang, 2016, entre otros). El origen de la discriminación por procedencia se basa en prejuicios como que una persona que no sea nativa no puede tener un dominio tan alto como

⁵ En este informe:

<http://www.revista60ymas.es/InterPresent2/groups/revistas/documents/binario/s314informe.pdf>.

para enseñarla y que, probablemente, no conozca todas las expresiones o el léxico. Esto es un prejuicio claramente, ya que tampoco será así en el caso de un nativo, que no se conceptualiza como un hablante cualquiera, sino como un hablante ideal que no existe. Una persona no nativa formada para la docencia de lenguas extranjeras es perfectamente capaz de enseñar el idioma de manera adecuada. Como señala Medgyes (1992), ambos tipos de profesorado tienen sus puntos fuertes y débiles y un centro debería asegurarse de conseguir una buena proporción entre ambos.

No obstante, esta perspectiva igualitaria no siempre se implementa. Como señaló TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) en 2006, el profesorado no nativo de inglés se enfrenta con frecuencia a la discriminación a la hora de ser contratados debido a la falacia del “profesorado nativo” que parece ser que viene equipado con algún superpoder de enseñanza. En ese documento condenan cualquier tipo de discriminación y también esta. Además, ese concepto ideal de cómo se expresa un nativo, como señala Ghlamallah (2015: 421), crea una inseguridad lingüística en el profesorado sobre su capacidad, su dominio, su fluidez o su acento.

Así pues, en segundo lugar, se sitúa el predominio lingüístico que ha establecido España por su industria cultural y también por su promoción cultural a través de instituciones como el Instituto Cervantes que, en muchos países, son el único o principal modelo de contacto con la lengua (Granero Navarro, 2017: 8). Esta tendencia también se relaciona con el prejuicio de que el español se habla mejor en España por ser el lugar de origen del idioma.

Por último, esta valoración más prestigiosa que se le otorga en la enseñanza a la variedad del español de España se materializa en la discriminación por el acento o la forma de hablar. Por ejemplo, uno de los prejuicios más extendido es que “A la hora de escoger una

variedad dialectal hay una tendencia mayoritaria a escoger la variante peninsular porque se considera que es más fácilmente comprensible” (Kukyán, Khramóvich y Ocampo Estrella, 2017: 87). Incluso es posible ir más allá, porque dentro de las variedades del español de España existe una discriminación histórica hacia la variedad andaluza (Moreno Cabrera, 2016), por ejemplo, que se constata en general entre los hablantes de este país.

Este rasgo de discriminación por acento (*accentism* en inglés, *hablismo* en español) se constata en trabajos más generales sobre discriminación en el trabajo como el del IMIO (2017: 23), que recoge entre los factores que pueden producir unas condiciones disparejas “la forma de hablar, el acento del candidato/a”. El 36% de informantes de la UE y el 23% de España señalaron este como posible causa de discriminación a la hora de ser contratado.

3. METODOLOGÍA

Como se explicaba al inicio de este artículo, esta investigación se basa en el análisis de parte de las respuestas de un estudio más general sobre la precariedad laboral que tanto acucia al profesorado de ELE. En ese estudio preliminar de carácter exploratorio se da respuesta a las siguientes preguntas de investigación: *¿Tiene el profesorado de ELE una situación precaria de manera generalizada? ¿Qué características tiene el trabajo del profesorado de ELE? ¿Qué causas originan los casos de precariedad? ¿Qué consecuencias provoca la situación de precariedad?* A partir de las preguntas 44, 45, 46, 47 y 48 se conforma el presente estudio que a continuación se detalla (§ 3.2.).

3.1. PERFIL DE LA MUESTRA

Para determinar el universo de la muestra se siguió el dato del trabajo de González Martínez, Larraz Antón y Torres Ríos (2007) que fijaba la población mundial de docentes de ELE en 300.000, si bien somos conscientes de que dicha cifra puede no ajustarse a la realidad debido a la complejidad de recopilar esta información derivada de la propia falta de registros y de organización sistemática del sector -una muestra más de la precariedad que le circunda. Para una seguridad (probabilidad de que fuese representativa) del 97.5%, una precisión del 2% y una proporción esperada del 5%, sobre la estimación de la población tenida en cuenta, el número de informantes mínimo debería ser 595. En dicho trabajo se manejaban datos de 674 personas, con lo cual la representatividad queda garantizada.

De los 674 informantes que contestaron el cuestionario, el 79.2% se identificaban como mujeres; el 18.1% como hombres; un 1.2% como no binarios, y un 1.5% no quiso hacerlo constar. Este dato confirma la tendencia europea sobre la feminización en la educación señalada ya en investigaciones recientes

De entre toda la población de informantes, el 91.6% ejerce en la actualidad como docente de ELE, frente a un 8.4% que no lo hace. El 42.9% tiene estudios de máster y un 10.4%, estudios de doctorado relacionados con la enseñanza de español. El 17.2% tiene estudios universitarios de filología, traducción o áreas afines. Un 8.9% los tiene también, aunque no se relacionan con las lenguas y la lingüística.

El 29.2% de los informantes trabaja en España, un 9% en Italia, un 8.1% en Reino Unido, un 4.4% en Alemania y un 4.3% en Estados Unidos. Aunque hay atestiguadas respuestas de 75 países, esos son los que ofrecen una representatividad más amplia. Sin duda, esta es

una limitación del trabajo, puesto que las afirmaciones que se viertan tendrán un indefectible sesgo geográfico.

Del total de 674 personas que respondieron el cuestionario, 311 informantes reportaron algún caso de discriminación, es decir, un 46.1% de la muestra. Sin embargo, de todas ellas, solamente 136 completaron la pregunta abierta (pregunta 48) para ofrecer más datos al respecto de esas experiencias.

3.2. INSTRUMENTO

Como se explicaba, el cuestionario es más amplio y se compone de 50 preguntas, de las que 6 son sobre datos sociodemográficos. El resto se ordenan en bloques que corresponden a diferentes dimensiones sobre la precariedad laboral. Es en el *Bloque 5: Dimensión afectiva/psicológica*, donde se encontraban las preguntas 44, 45, 46, 47 y 48 sobre discriminación laboral. Las cuatro primeras se presentaban en forma de escala de Likert de 5 puntos y la 48, como pregunta de respuesta abierta para poder recoger los detalles de las experiencias de discriminación:

44. He sentido discriminación por mi sexo.

45. He sentido discriminación por mi origen.

46. He sentido discriminación por mi orientación sexual.

47. He sentido discriminación por mi edad.

48. Si has respondido a las preguntas 44, 45, 46 y 47 sobre discriminación con una puntuación alta (de acuerdo = 4 / totalmente de acuerdo = 5), ¿podrías darnos más detalles sobre cómo fue esa situación?

El cuestionario se diseñó mediante la herramienta Google Formularios. La formulación del cuestionario se realizó en femenino genérico y así se explicaba en las instrucciones, principalmente por la ya mencionada feminización de la profesión. Por otra parte, en la pregunta con respecto al género se procuró respetar la diversidad de género al ofrecer las opciones de *mujer, no binario, hombre, prefiero no decirlo*. Se optó por no emplear la palabra género en el enunciado porque en el pilotaje había a algunas personas que no les quedaba claro. Asimismo, se incluyeron preguntas sobre la edad y el nivel educativo para trazar el perfil general de los informantes. También se les preguntó dónde ejercían la profesión actualmente. Para completar la descripción sociodemográfica, también se les pidió información sobre su formación complementaria.

Siguiendo los pasos de la planificación de una buena investigación (Perry, 2017: 136), un buen cuestionario debe ser pilotado antes de ser lanzado para la recolección de respuestas. En este caso, la primera versión del instrumento fue enviada a siete personas: docentes especialistas en el campo de ELE, que conocen dos de las personas investigadoras de este estudio, y a profesorado que podía responder al perfil de los informantes. Con sus apreciaciones se realizaron correcciones en las preguntas y se redactaron mejor algunos de los ítems. Esta etapa tuvo lugar entre los días 5 y 8 de mayo de 2019.

El cuestionario se presentaba en español y se ofrecía un mensaje de bienvenida para dar los datos de la investigación y cumplir así con los principios éticos de un buen estudio (Rasinger, 2019: 69).

3.3. PROCEDIMIENTO

Una vez diseñado el cuestionario y después de su pilotaje, se procedió a la distribución del mismo a través de diversos canales. Se comenzó

con esta difusión el 25 de mayo de 2019 a través de grupos especializados en Facebook (más de 50) de profesorado de ELE. Se difundió por Twitter empleando etiquetas como #twitterele y a través de menciones en el microblog a consejerías de educación, revistas especializadas en ELE, etc. Por último, se enviaron 466 correos electrónicos a facultades, centros de idiomas, Institutos Cervantes y asociaciones de profesorado presentes en distintos lugares del mundo. La primera respuesta se recogió el 29 de mayo de 2019 y la última el 4 de enero de 2020.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presenta un análisis de los resultados del cuestionario a las preguntas 44, 45, 46 y 47 en forma de porcentajes y de la pregunta 48, de carácter abierto, en forma de clústeres temáticos codificados mediante el software *QDAMiner Lite*. Los porcentajes presentan un panorama general y las respuestas abiertas nos ofrecen una descripción detallada de las causas de discriminación.

Del total de 679 personas que respondieron el cuestionario sobre precariedad laboral del profesorado de ELE, un 14.1% reportó casos de discriminación percibida por género (94 informantes); otro 14.1% informó sobre discriminación por origen (94 informantes); un 2.7% testimonió discriminación por orientación sexual (18 informantes) y, por último, un 15.8% informó de discriminación por edad (105 informantes). Estos datos implican que las tendencias generales sobre diferentes tipos de discriminación en el ámbito laboral atestiguados en la revisión bibliográfica presentadas en el marco teórico también se constatan en el nivel educativo y, en particular, para el profesorado de español como lengua extranjera.

De todas las personas que respondieron haber experimentado casos de discriminación, 136 completaron la pregunta número 48 que era abierta y de redacción para ofrecer más datos al respecto de esas experiencias.

La etiquetación de las respuestas en clústeres por discriminación (género o identidad de género, orientación sexual, edad o procedencia) se llevó a cabo de forma múltiple, es decir, si un informante reporta una discriminación interseccional se etiqueta el testimonio en las categorías que sean necesarias. Por ejemplo, en el caso de este testimonio (informante n.º 39), “Ser hispano en Alemania, de cierta edad, es complicado”. En este caso, en la categoría “procedencia” se ha empleado la subetiqueta “extranjero”, porque no es nacional del país donde trabaja; y dentro de la etiqueta “edad”, para abarcar su comentario “de cierta edad”, la subcategoría marcada es “madurez”.

A continuación, se presentan los resultados de los descriptores específicos, es decir, las causas más concretas de discriminación de forma global (Véase Figura 1). Cada una de ellas será analizada con más detalle en los siguientes subapartados. El membrete “count” marca cada una de las veces que se ha etiquetado esa subcategoría. “Codes” indica el porcentaje de cada etiqueta sobre el total de testimonios etiquetados.





	Count	% Codes
 Procedencia		
• Extranjero	23	16,7%
• Hispanoamérica vs España	11	8,0%
• Variedades diatópicas españolas	8	5,8%
• Nativo / no nativo	5	3,6%
 Orientación sexual		
• Ocultamiento	4	2,9%
 Género / identidad de género		
• Diferente nivel de exigencia	3	2,2%
• Acoso sexual	2	1,4%
• Trato diferenciado	27	19,6%
• Identidad de género no normativa	1	0,7%
 Edad		
• Madurez	21	15,2%
• Juventud	33	23,9%

Figura 1. Resumen de los descriptores de causas de discriminación.

4. 1. ORIENTACIÓN SEXUAL

Del total del 2.7% de informantes (18 personas) que reportaron casos de discriminación por su orientación sexual y que describieron sus experiencias con detalle, esta se centraba básicamente en la evitación del tema, como se puede observar en la Figura 1. En consecuencia, solo se ha etiquetado un subítem descriptor: el ocultamiento. En otras palabras, dieciocho personas reportaron discriminación por orientación sexual, pero solamente cuatro de ellas dieron más detalles concretos de por qué. Esas cuatro personas mencionaron de uno u otro modo el ocultamiento y evitación del tema.

Tal como se ha consignado en el marco teórico, este tema es tabú en muchos países y directamente la discriminación no se produce

porque no se comenta, incluso aunque surja en una conversación espontánea o natural. El ocultamiento es la estrategia preventiva más atestiguada. El informante 416 así lo hace constar: "Hablar sobre la orientación sexual es un tema tabú". No obstante, una vez que se ha dado la conversación, en los casos descritos, no se da una buena acogida tampoco. Es muy llamativa la experiencia del informante 219:

Durante el tiempo que estuve en Eslovaquia tuve que ocultar mi orientación sexual en el trabajo porque la imagen generalizada de la homosexualidad era bastante negativa. La primera anécdota me ocurrió en mis primeros meses allí. En clase veíamos datos de los países donde se habla español y, cuando sugirieron Colombia, les dije que yo tenía un amigo de allí. Como no conocían la palabra "amigo", la expliqué con un ejemplo y, para confirmar que habían entendido, di la palabra que había previsto en la planificación de la clase, pero confundí la palabra "kamarát" (amigo) por "priatel" (amigo íntimo). Dos horas después tenía a una compañera en mi despacho pidiéndome que lo aclarara, que si era marica y que mis alumnos/as estaban "muy preocupados por mí".

Es muy llamativa la interseccionalidad del fenómeno, ya que son numerosas las mujeres que reportan la doble o triple discriminación: "Por ser gay, por ser mujer y por ser mayor de 45 años" (informante 218).

4.2. GÉNERO E IDENTIDAD DE GÉNERO

Del total del 14.1% que informó de casos de discriminación percibida por género o identidad de género (94 informantes), destacan cuatro factores: el diferente nivel de exigencia entre hombres y mujeres, casos de acoso sexual a mujeres, un trato diferenciado y, en cuanto a la identidad de género, un testimonio sobre la discriminación por no ser una persona binaria. A continuación, describiremos más prolijamente estos detalles que aparecen reflejados en la Figura 2.

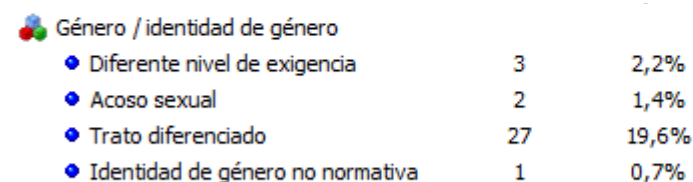


Figura 2. Factores causantes de la discriminación por género o identidad de género.

En primer lugar, se analizará el (1) *Trato diferenciado* pues es la situación discriminatoria más documentada: un 19.6% de los casos. Bajo esta etiqueta se han agrupado testimonios donde mayoritariamente mujeres, aunque también algún hombre, explica que, en igualdad e incluso mejores habilidades, formación o experiencia, las personas responsables prefieren, por ejemplo, dar los cargos de responsabilidad a hombres.

Durante un tiempo trabajé en una famosa academia del centro de Madrid en la que éramos mayoría de mujeres. Sin embargo, la directora favorecía siempre a los hombres: les daba más horas de clase, sus horarios eran mejores, etc. (Informante 394).

Hombres con menos antigüedad en la empresa, con menos formación y con menos experiencia pasaron por delante de mí en el momento que debía ser contratada por el simple hecho de ser el director un hombre y confiar más en ellos (Informante 565).

Asimismo, en segundo lugar, se reportan situaciones donde la actitud que se presupone a las mujeres es más seria y de responsabilidad que a los hombres.

A ellos se les permite mucha más "naturalidad", otro tipo de explicaciones menos serias (más bromas y una situación más distendida), hablar de ciertos temas que en una chica chocan o se entienden como tabú, etc. (...) Y sin querer entrar mucho en detalle, en mi primer trabajo en la primera entrevista, mis jefes me pidieron a mí (única chica) que vistiera de forma adecuada ("respétate,

mujer", me dijo me* jefe medio bromeando), mientras que a mis compañeros les informó de que tener algún tipo de relación "sentimental" con las alumnas estaba prohibido, siendo incluso motivo de expulsión. Curiosamente, en esta escuela todos se han saltado esta norma, empezando por el mismo jefe. A mí no me hizo ninguna referencia respecto a este tema, será que soy mujer y como me respeto, se da por hecho que no me fijo en nadie (informante 499).

También se materializa ese trato diferenciado en la valoración de las habilidades o del esfuerzo o desempeño académico como se percibe en el siguiente testimonio:

En una institución anterior, mi superior (jefe de departamento), en una reunión para conocer a lxs nuevxs lectorxs, preguntó a mi colega hombre por su investigación y a mí por mis intolerancias alimentarias. El mismo jefe de departamento, en la despedida para lxs estudiantes de último año, al agradecer a todo el personal por su labor, a mi compañera y a mí nos agradeció en particular haber ayudado a servir el vino (informante 421).

Esa discriminación no solo se produce de manera vertical, también entre colegas e incluso por parte de los estudiantes. Este hecho se constata en numerosos testimonios, en los que se explica que se respeta menos a las profesoras por ser mujeres, y, en ocasiones, aún menos si estas son jóvenes.

Sobre el punto 44, he tenido problemas graves con alumnos que no se comportaban igual ante profesoras y ante profesores. Y la administración no hizo gran cosa por ayudarme (Informante 112).

Alumnos que no me respetaban por el hecho de ser mujer, de insultarme por los pasillos creyendo que no los entendía (Informante 523).

Por mi sexo sí, pues tuve una situación con un profesor que no me respetaba como su coordinadora porque se sentía superior. (Informante 660).

En cuanto al (2) *Diferente nivel de exigencia*, este también se produce tanto por parte de la administración, como por parte de los

estudiantes. Los estereotipos de género están imbricados a la hora de tomar decisiones o de juzgar la labor docente.

Soy mujer no hetero, de procedencia diferente a la ciudad donde ejerzo, y soy relativamente joven. Por todo ello, me he visto discrí(mi)nada en más de una ocasión: he visto cómo hombres con una «formación» infima y, desde luego, insuficiente y no relacionada con ELE han conseguido mejores horas y puestos por el simple hecho de serlo (Informante 529).

También he sentido en ocasiones que el alumnado, en su mayoría femenino, exige mucha más profesionalidad y seriedad a las profesoras que a los profesores, estando con estos últimos (en los casos que yo conozco) bastante "embelesadas" las chicas (y que conste que me sabe mal decirlo, pero es mi experiencia). (Informante 499).

Los dos últimos casos son los que porcentualmente se han atestiguado en menos ocasiones: el (3) *Acoso sexual* y la (4) *Discriminación por diferenciarse de la normatividad binaria de los géneros*. En cuanto al acoso sexual, una informante declara que algunas profesoras se han sentido acosadas ante actitudes de los estudiantes como las que a continuación se describen:

Algunos estudiantes han hecho comentarios sobre nuestra condición de mujer que trabaja en una ciudad como Medellín (altamente ligada al narcotráfico y al turismo sexual), algunos estudiantes creen que las profesoras somos también prostitutas, han llegado al punto de preguntar por un catálogo de profesoras. Cuando la clase es por Skype a varias compañeras los estudiantes les han solicitado ponerse de pie y dar una vuelta, obviamente las profesoras han terminado inmediatamente la clase (Informante 235).

En lo que respecta a la normatividad sobre la identidad de género, del mismo modo que ocurre con la orientación sexual, el hecho de evitar el tema, es decir, el ocultamiento, es una estrategia de supervivencia en el ámbito laboral. Así lo testimonia la informante número 550:

Noto que alguna vez se me ha tratado con condescendencia por ser leída como mujer cis. Además, necesariamente tengo que estar en el armario como persona no binaria y no me sentiría cómoda compartiéndolo en mi trabajo. También soy bisexual y no es algo de lo que pueda hablar muy abiertamente, aunque con según qué compañeros ha habido más confianza.

4.3. EDAD

Aunque como se comentaba en el marco teórico, la edad es un factor que solamente en tiempos recientes ha sido investigado como factor de discriminación, este se ha demostrado como un factor de mucha fuerza. Esta tendencia también se concreta en este trabajo y en este sector, el educativo, como se puede observar, dado que del total de los 136 comentarios de informantes que detallaron sus experiencias, un 39.1% mencionaban este factor como causa de su situación de discriminación. De hecho, en términos globales, de los 679 informantes, 105 (un 15%) señalaban este factor más frecuentemente, aunque después no pasasen a detallar las razones o las circunstancias. En la Figura 3 se detallan los porcentajes de este factor de discriminación.



Figura 3. Descriptores de la discriminación por edad.

Tal como se explicaba en el marco teórico el factor edad (*edadismo* / *ageism*) presenta dos vertientes: la discriminación por ser demasiado joven o por ser demasiado mayor. Los casos que reportan las personas que detallaron sus casos sobre la juventud redundan en los estereotipos de que son inexpertas, que tienen pocas dotes de

mando, poca experiencia para llevar equipos, que tienen poca formación, etc.

Cuando me gradué en filología española, con varias optativas en enseñanza de ELE, vine a Turquía a trabajar, en varios centros en los que pedí trabajo me dijeron literalmente que estaba más cualificada que varios de sus empleados (que no tenían titulación universitaria o la tenían sin relación con ELE), pero que por desgracia era muy joven (Informante 569)

Además, recibo constantes «mansplaining» cada día, por el simple hecho de ser «joven» (31 años), a pesar de ser la persona con mayor formación del centro donde trabajo (Informante 529).

Muchos profesores franceses piensan que por ser joven o por mi aspecto (llevo rastas, piercings, dilataciones y tatuajes) no tengo la formación adecuada (Informante 423).

Soy la profesora más joven de mi departamento y en ocasiones tengo la sensación de que los alumnos desconfían de mi experiencia y mis conocimientos, al menos antes de conocerme (Informante 43).

Los compañeros más mayores siempre imponen sus fórmulas y dicen que los jóvenes venimos con ansias de modernizarlo todo y no se puede, porque no es tan sencillo (Informante 636).

Como se puede inferir de estos comentarios, así como de los que reportan las personas de más edad, existe una brecha generacional que claramente los centros no están tratando desde el punto de vista de gestión de recursos humanos. El trabajo intergeneracional debería ofrecer la oportunidad de combinar los mejores aspectos de un equipo multidisciplinar, pero a juzgar por la gran cantidad de testimonios vertidos al respecto parece que esto no ocurre con la frecuencia que debiese.

Las personas de mayor edad se quejan de que sus compañeros jóvenes hacen trabajos que implican algún tipo de falta a los derechos

laborales, pero que como están empezando no se suelen quejar, es decir, las personas con una carrera consolidada conocen sus derechos y, por eso, las empresas no cuentan tanto con ellas, ya sean sobre retribuciones, derechos laborales, conciliación familiar... Además, el hecho de tener gran formación, implica un mayor coste a la empresa que el hecho de contratar a gente joven sin títulos universitarios o estudios específicos. En esos casos, claramente la empresa apuesta por un perfil de profesorado / animador cultural que cumple sus necesidades laborales, aunque el proceso de aprendizaje no tenga la mejor de las calidades ni esté basado en evidencia científica de las investigaciones en Lingüística aplicada.

Tener más edad y más experiencia implica que soy más cara que los nuevos contratados más jóvenes, por lo tanto, ellos tienen más horas que yo en vez de ampliarle mi contrato y darme a mí las horas (Informante 393).

Los profesores más jóvenes y con menos experiencia son más baratos que yo y por eso les dan más horas que a mí. Su contrato es diferente y prefieren no completar mis horas y pagarles a ellos (Informante 664).

Soy demasiado mayor y tengo demasiada experiencia para ser contratada en un centro privado, donde saben que no voy a aceptar nada que exceda las funciones para las que se me contrata (Informante 79).

Por determinadas razones, yo he comenzado mi carrera profesional con 52 años. Solamente en una escuela (en la que trabajo actualmente de forma indefinida) me dieron la oportunidad de entrevista / empleo. En el resto, de forma tácita, mi edad fue determinante (Informante 126).

Este año he querido cambiar de destino y ha resultado muy difícil por mi edad y situación familiar, los centros prefieren contratar profesores solteros y sin hijos para reducir los costes de remuneración y cobertura sanitaria (Informante 400).

4.4. PROCEDENCIA

La procedencia tampoco, como la edad, es un factor tan estudiado en los estudios de discriminación, aunque sí, si se asocian con otros aspectos como la etnia. No obstante, en este sector y en esta disciplina concretamente, hay constancia de que esto es una forma de discriminación. Del total de informantes que reportaron una discriminación, un 14.1% (105 personas) mencionó como origen de la misma su origen, ya fuese por (1) no ser nacional del país donde trabaja, por (2) ser no nativo de la lengua que enseña o por su variedad diatópica. Este último se subdivide en dos bloques: (3) el prestigio de la variedad española frente a la hispanoamericana y, dentro de la primera, (4) se informa de una discriminación hacia variedades como la andaluza, la murciana y la canaria. Estos hechos ya se han descrito en el marco teórico con lo cual este trabajo viene a reafirmar tendencias generales ya constatadas. En la Figura 4 se pueden encontrar descritas las proporciones de cada ítem:


	Count	% Codes
 Procedencia		
• Extranjero	23	16,7%
• Hispanoamérica vs España	11	8,0%
• Variedades diatópicas españolas	8	5,8%
• Nativo / no nativo	5	3,6%

Figura 4. Descriptores de discriminación del factor procedencia.

En lo que respecta al (1) *Origen como no nacional* la causa de la discriminación emana de los estereotipos que se ofrecen de los países de procedencia, hecho que provoca malestar por los comentarios inapropiados de carácter necesariamente generalistas que se pueden formular.

Parece que con excepción del jefe de personal de la comunidad, no de la escuela, nadie conoce mi formación ni mi potencial y parece que dan por sentado que porque soy latinoamericana mi formación es deficiente (Informante 646).

Mis compañeros/as del país (no todos/as, claro está) tenían la imagen de que los españoles / las españolas eran unos/as vagos/as y desorganizados/as (Informante 219).

Además de estos estereotipos totalmente prejuiciosos, se dan discriminaciones estructurales a la hora de ofrecer contratos estables a profesorado extranjero. Este hecho se reporta en numerosos países. En ocasiones esto conlleva incluso la falta de información de derechos laborales o la simple exclusión de las tareas administrativas del centro mientras no dominan el idioma del país.

En cuanto al origen, fue en el sur de Estados Unidos, donde me discriminaban por extranjera en algunos contextos y no tenía acceso a información sobre mi situación laboral en la universidad en la que estaba trabajando, además de formas y tratos en los que se observaba cierta condescendencia. No fue una situación extrema, pero estaba ahí (Informante 135).

Sin embargo, tomando en cuenta mis estudios, el hecho que hablo danés e inglés, que mis títulos universitarios han sido avalados por el Ministerio de Educación danés, y habiendo enviado mi currículum a muchísimos liceos de la región, solo se me ha convocado a una sola entrevista personal. Se privilegia a los profesores daneses, aunque no tengan un nivel de estudios de español tan elevado ni estudios de ELE (Informante 352).

En la universidad ver que los trabajos fijos a tiempo completo son para los del país, no para los que somos de fuera (Informante 148).

Se me excluye al no entender el idioma. Las reuniones no se traducen y no las entiendo (Informante 102).

Sorprendentemente, los casos en los que se menciona la cuestión de (2) *Discriminación por ser nativo o no nativo* son menos de los que se

esperaban. Parece que, a pesar de que siguen dándose casos de discriminación estos no son tan reiterados o quizás se valore positivamente el hecho de contar con grupos mixtos desde el punto de vista del profesorado.

Es que en el centro educativo en el cual trabajaba antes los profesores nativos tenían salarios mucho más altos que los profesores ucranianos con el mismo nivel de formación o experiencia o más altos. Estoy segura de que en el colegio donde trabajo ahora la situación es la misma, pero no tengo información por eso no puedo afirmarlo (Informante 432).

Hay alumnos y padres que piensan que si uno no es hablante nativo, no sería docente hábil y eso me reduce, en algunas ocasiones, el salario que podría negociar (Informante 20).

Por su parte, sí que se ha constatado una (3) *Discriminación entre las diferentes variedades diatópicas del español* como se esperaba. Este tema es polémico y son innumerables las ocasiones que docentes de Hispanoamérica se quejan públicamente de que son discriminados porque en muchos países se considera todavía que su español es de inferior categoría. Los testimonios recogidos que a continuación se reproducen son un ejemplo de la falta de respeto a los docentes latinos:

Soy cubana, seseo. He vivido situaciones donde sé que no se me ha contratado y se ha optado por un profe con menos experiencia solo porque se buscaba un peninsular y más específicamente del Madrid para arriba. Otra situación de discriminación ha sido la de escuchar a mi jefa de estudios decir a modo de regañina que "hay que enseñarles a pronunciar la z y la c como en España. No me vale que en Latinoamérica no se diga así" (Informante 192).

Mi nacionalidad es mexicana, por tanto, cuando he dado clases en Francia existía un poco de discriminación lingüística dado que hablaba español de México y no español de España (Informante 32).

Mi jefa ha corregido mi forma de hablar (rioplatense) delante de los alumnos. Ha dicho "Te perdonamos" (Informante 179).

Hay constante ninguneo a los profesores ELE de América Latina (Informante 485).

No obstante, parece que en ciertos contextos se puede estar revirtiendo la situación, dado que en algunos casos se prioriza la contratación de personas latinas para ofrecer equipos más diversos: “y al final me rechazaron por hablar español peninsular de España (y no de Hispanoamérica)” (Informante 538).

Además de la discriminación entre continentes también se da, por el supuesto prestigio de la variedad centropeninsular española, una discriminación con respecto a diferentes dialectos como son el andaluz, el murciano o el canario. Como se hacía constar en el marco teórico, hay un prejuicio y estigma sobre su inteligibilidad.

Alumnos que me dicen cómo tengo que dar la clase, alumnos o jefes que me dicen que como soy andaluza no soy buena profesora de español porque no hablo bien (Informante 555).

Mujer, enseñas lengua en departamento de español en el RU, andaluza (Informante 251).

Al ser andaluza no me quieren contratar por mi forma de hablar, cuando mis estudiantes nunca han tenido problemas ni de aprendizaje ni de comprensión (informante 559).

Mi origen es Murcia (España) y la discriminación fue sobre cuál era el mejor español que enseñar (pronunciación de la -s sobre todo) (Informante 503).

Me han dicho que cambiase mi acento canario para poder dar clase, en varias ocasiones (Informante 477).

Como se ha podido observar, los factores de discriminación atestiguados en este primer estudio preliminar son (1) por edad, (2) por procedencia, (3) por género o identidad de género y (4) por

orientación sexual. La muestra, aunque representativa, varía entre diferentes países, si bien las tendencias más globales parecen mantenerse. Salirse de los cánones de la normatividad, sea cual sea esta, es punido laboralmente, también en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso particular, del español.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza del español como lengua extranjera sigue ganando terreno en numerosos países y ello implica una mayor demanda de docentes. No obstante, como se ha atestiguado, la falta de un estudio reglado favoreció durante años cierta informalidad, hasta que se han extendido de manera más general las especializaciones de posgrado. Esta situación, conjuntamente con otros aspectos del mercado laboral y la temporalidad, la estacionalización y la falta de valoración de la profesión han desembocado en una fuerte precariedad en el sector. Esa inseguridad laboral y personal provoca en muchas ocasiones que las discriminaciones sean menos denunciadas o no lo sean directamente, porque, de hecho, uno de los síntomas de la precariedad laboral es el hecho de no poder sindicarse, reclamar los derechos, etc.

Dadas estas circunstancias del profesorado de ELE, se ha realizado un primer estudio preliminar y descriptivo de las discriminaciones más frecuentes a través de un cuestionario y con una muestra considerada representativa. Siguiendo la línea de la OIT y trabajos anteriores, se ha entendido por discriminación cualquier factor subjetivo que conlleva desigualdades en el acceso, desarrollo o finalización de la carrera laboral.

En esta muestra se ha documentado un alto número de docentes que dicen haber experimentado situaciones de discriminación. La más

numerosa es aquella que se produce a causa de la edad (15.8% de los informantes la reportan), ya sean por demasiado jóvenes y, por lo tanto, considerados inexpertos, o por demasiado mayores y que, en consecuencia, provocan más gastos y cargas a la empresa, son menos flexibles, etc. Un 14.1% describió experiencias discriminatorias por su género o identidad de género y, de entre los factores mencionados, destacan el trato diferenciado y las diferentes exigencias que se hace a hombres y mujeres. Esto no solo se produce de manera vertical y jerárquica, sino también horizontal con colegas e, incluso, con parte del alumnado. De este último también parten algunas quejas de acoso sexual. Por último, se reporta un caso de discriminación por falta de cisnormatividad. Al hilo de esto, un 2.7% describió episodios de dificultades en las relaciones laborales a causa de su orientación sexual, aunque en la mayoría de los casos la solución que se suele adoptar es el ocultamiento preventivo para, justamente, evitar las discriminaciones. Por último, y muy específicamente relacionados con este sector laboral, se documenta una fuerte discriminación (14.1%) por origen nacional o variedad diatópica del español que se maneje. Son numerosos los docentes que se quejan de que los criterios y el trato hacia los extranjeros no son adecuados, igualitarios ni justos. Además, se constata una valoración menos positiva del profesorado procedente de América Latina porque se considera que su formación y forma de hablar es menos correcta que la procedente de España. No obstante, esta discriminación por acento no solo se produce entre Hispanoamérica y España, sino que dentro, incluso, de este mismo país hay variedades como la andaluza, murciana o canaria que se consideran menos inteligibles.

En suma, como se ha podido atestiguar, son numerosos los factores de discriminación que el profesorado de ELE puede enfrentar a lo largo de su carrera docente. Trabajos como este son necesarios para hacer constar públicamente estos fenómenos y poder así reivindicar social y laboralmente un sector más justo e igualitario. En esta línea,

es necesario desarrollar más trabajos, con más muestra y quizás con entrevistas semiestructuradas, dado que se podrían desarrollar más detalles concretos que los que en esta ocasión se han podido recoger.

6. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Ahlstedt, S. (2018). *Bredda normen En kunskapssammanställning om unga hbtq-personers etablering på arbetsmarknaden*. Linköping: Linköping University. Recuperado de: https://www.mucf.se/sites/default/files/publikationer_uploads/klar_bredda_normen_kunskapssammanstallning.pdf

Alemany Giner, L. (2017). "Enseñar español en Rumanía". En Méndez Santos, M.C. y Galindo Merino, M.M. (eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE. Recuperado de: <http://www.todoele.es/atlas-ele>

Ancira González, R. (1990). "Enseñanza de ELE en la Universidad Nacional Autónoma de México". En Montesa Peydró, S. y Garrido Moraga, A. (eds.). *Actas del segundo congreso nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*. Málaga: ASELE.

Ayala del Pino, C. (2005). "Discriminación en el acceso al empleo: por razón de la edad y por condiciones subjetivas (Comentario a la Sentencia de la Audiencia Nacional 31/99, de 24 de marzo)". *Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, 3, 1-37.

Bangoura, B. (2019). "Informes de ELE en el mundo: El español como lengua extranjera en el sistema educativo de Costa de Marfil". *Boletín de ASELE*, 60, 15-21.

Baralo, M. (2014). "El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional, en Instituto Cervantes". En Instituto Cervantes (ed.). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/default.htm

Bombarelli, M.E. y Gómez Asencio, J.J. (2010). "Mercado de trabajo y capacitación profesional en ELE". En Carrera Troyano, M. y Gómez Asencio, J.J. (dirs.). *La economía de la enseñanza del español como LE: Oportunidades y retos*. Barcelona: Ariel.

Bruzos Moro, A. (2017). "De camareros a profesores de ELE. La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera". *Spanish in context*, 14:2, pp. 230-249.

Carcedo Cabañas, A.; Chaves Groh, M.J.; Lexartza Artza, L. y Sánchez Mora, A. (2016). *ORGULLO (PRIDE) en el trabajo: un estudio sobre la discriminación en el trabajo por motivos de orientación sexual e identidad de género en Costa Rica*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de:

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_495184.pdf

Cole, K. y Hassel, H. (2017). *Surviving Sexism in Academia: Strategies for Feminist Leadership*. Nueva York: Routledge.

Concheiro, P. (2017). "ELE/EL2 en Islandia: crecimiento y consolidación del español como lengua extranjera". *Boletín de ASELE*, 56, 21-24.

Etala, C. (1985). "La precarización del empleo: caracterización y diversas manifestaciones". *El empleo precario en Argentina*. Buenos Aires: CIAT/Ministerio del Trabajo.

Eurofound (2020). *Gender equality at work, European Working Conditions Survey 2015 series*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Flynn, K. y Gulikers, G. (2001). "Issues in hiring nonnative English Speaking Professionals to Teach English as a Second Language". *The CATESOL Journal*, 13, 151-160.

Ghalamallah, Z. (2015). "El profesor no nativo entre inseguridad y legitimidad". En Cruz Moya, O. (ed.). *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 415-428). Granada: Universidad de Granada.

González Martínez, M.I.; Larraz Antón, R.A. y Torres Ríos, L. (2007). "Evaluación de la situación laboral del profesorado de E/LE". En Pastor Cesteros, S. y Roca Martín, S. (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como L2/LE*. Alicante: Universitat d'Alacant.

González Ortega, S. (2001). "La discriminación por razón de la edad". *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 59, pp. 93-124.

Granero Navarro, A. (2017). "Enseñar español en Bulgaria". En Méndez Santos, M.C. y Galindo Merino, M.M. (eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 1-21). Madrid: EnClaveELE. Recuperado de: <http://www.todoele.es/atlas-ele>

Guevara, P. (2017). "Enseñar ELE en Armenia. Desafíos de un país postsoviético". En Méndez Santos, M.C. y Galindo Merino, M.M. (eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el*

mundo. Volumen I. Europa oriental (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE. Recuperado de:
<http://www.todoele.es/atlas-ele>

Hidalgo-Gallardo, M. y Yang, X. (2020). "Enseñar español en la China continental. De un precario inicio a un prometedor futuro". En Méndez Santos, M.C. y Galindo Merino, M.M. (eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen II. Asia oriental* (en prensa). Madrid: EnClaveELE.

Horbath, J. y Gracia, A. (2014). "Discriminación laboral y vulnerabilidad de las mujeres frente a la crisis mundial en México". *Economía, sociedad y territorio*, 14 (45). Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212014000200006

ILGA Mundo (2019). *Homofobia de Estado 2019: Actualización del Panorama Global de la Legislación*. Ginebra: ILGA. Recuperado de:
https://ilga.org/downloads/ILGA_World_Homofobia_de_Estado_Actualizacion_Panorama_global_Legislacion_diciembre_2019.pdf

Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de:
https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2017). *Las personas LGTB en el ámbito del empleo en España: Hacia espacios de trabajo inclusivos con la orientación sexual e identidad y expresión de género*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO). Recuperado de:
<http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2017/2017LGBTAMbitodelEmpleo.pdf>

Karel, F. (2016). "Working life experiences of LGBT people and initiatives to tackle discrimination". *Eurofound*. Recuperado de:
<https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2016/eu-member-states/working-life-experiences-of-lgbt-people-and-initiatives-to-tackle-discrimination#tab-01>

Kukyán, E.; Khramóvich, Y. y Ocampo Estrella, D. (2017). "Enseñar español en Bielorrusia". En Méndez Santos, M.C. y Galindo Merino, M.M. (eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 65-79). Madrid: EnClaveELE. Recuperado de:
<http://www.todoele.es/atlas-ele>

Leal Valladares, I. y Prodani, A. (2017). "Enseñar español en Albania". En Méndez Santos, M.C. y Galindo Merino, M.M. (eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE. Recuperado de:
<http://www.todoele.es/atlas-ele>

Mahboob, A. y Golden, R. (2013). "Looking for native speakers of English: Discrimination in English teaching job advertisements". *Voices in Asia Journal*, 1, 72-81.

Medgyes, P. (1992). "Native or non-native: Who's worth more?". *ELT Journal*, 46, 340-349.

Medgyes, P. (2001). "When the teacher is a non-native speaker". *Teaching pronunciation*, 429-442.

Moreno Cabrera, J.C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.

Muedini, F. (2018). *LGBTI Rights in Turkey: Sexuality and the State in the Middle East*. Cambridge: Cambridge University Press.

Muñoz Basols, J.; Rodríguez Lifante, A. y Cruz Moya, O. (2017). "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos". *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (1), pp. 1-34.

Navarro Carrascosa, C. (2017). "Enseñar español en Turquía. La enseñanza de ELE entre Oriente y Occidente". En Méndez Santos, M.C. y Galindo Merino, M.M. (eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE. Recuperado de: <http://www.todoele.es/atlas-ele>

Neffa, J.C. (1985). "Condiciones, medio ambiente de trabajo y remuneraciones de los trabajadores precarios". En *El empleo precario en Argentina*. Buenos Aires: CIAT/Ministerio de Trabajo.

Nuvaez, J.J. (2018). "La discriminación laboral en razón del género y la edad en Colombia". *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4 (7), 308-326.

Officer, A. y De la Fuente, V. (2018). "A global campaign to combat ageism". *Bull World Health Organ*, 96, pp. 299-300.

Organización Internacional del Trabajo (1958). *C111 - Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111)*. Recuperado de: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_IL O_CODE:C111

Organización Internacional del Trabajo (2012). *Del trabajo precario al trabajo decente*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de:

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/meetingdocument/wcms_179789.pdf

Organización Internacional del Trabajo (2015a). *La discriminación en el trabajo por motivos de orientación sexual e identidad de género: Resultados del proyecto PRIDE de la OIT*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/briefingnote/wcms_380831.pdf

Organización Internacional del Trabajo (2015b). *Orgullo (PRIDE) en el trabajo. Un estudio sobre la discriminación en el trabajo por motivos de orientación sexual e identidad de género en Argentina*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_368648.pdf

Parlamento Europeo (2016). *Precarious Employment in Europe: Patterns, Trends and Policy Strategies*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587285/IPOL_STU\(2016\)587285_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587285/IPOL_STU(2016)587285_EN.pdf)

Pastor Cesteros, S. (1998). "Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera". En Jiménez Juliá, T.; Losada Aldrey, M.C.; Márquez Caneda, J. (eds.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Perry, F. (2017). *Research in Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge.

Pfeiferová, Š. (2012). "Rise in age-related discrimination at work". *Eurofound*. Recuperado de:
<https://www.eurofound.europa.eu/es/publications/article/2012/rise-in-age-related-discrimination-at-work>

Rada, J. (2019). "La nueva era dorada del español en China". *Archiletras*, 2. Recuperado de:
<https://www.archiletras.com/actualidad/espanol-en-china/>

Rasinger, S. (2019). *La investigación cuantitativa en lingüística*. Madrid: Akal.

Recio, A. (1988). *Capitalismo y formas de contratación laboral*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Selvi, A.F. (2011). "The non-native speaker teacher". *ELT Journal*, 65, 187-189.

Solà i Monells, X. (2016). "La imposición de límites máximos de edad en el acceso al empleo". *IUSLabor* 3, 1-28.

Suriyasarn, B. (2015). *PRIDE at work: a study on discrimination at work on the basis of sexual orientation and gender identity in Thailand*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de:
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_368644.pdf

TESOL (2006). *Position statement against discrimination of nonnative speakers of English in the field of TESOL*. Recuperado de:
<https://www.tesol.org/docs/pdf/5889.pdf>

Tomás Jiménez, N. (2013). "Discriminación por razón de edad y derecho al trabajo". En Gentile, A. (coord.). *Actas del IV Congreso de la Red Española de Política Social (REPS): las políticas sociales entre crisis y post-crisis* (pp. 503-514). Alcalá: Universidad de Alcalá.

Zhang, Y. (2016). "Reviewing nonnative English speaking teachers' professional identity". *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3, 320-335.

FECHA DE ENVÍO: 19 DE SEPTIEMBRE DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: 2 DE OCTUBRE DE 2020